

Sequências didáticas no ensino de língua portuguesa: relação entre gramática e gêneros textuais

Ivan Vale de Sousa

Submetido em 11 de setembro de 2016.

Aceito para publicação em 06 de novembro de 2017.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 55, dezembro de 2017. p. 130-147

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>
Sexta-feira, 29 de dezembro de 2017
17:59:59

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELAÇÃO ENTRE GRAMÁTICA E GÊNEROS TEXTUAIS

SEQUENCE TEACHING IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE: RELATIONSHIP BETWEEN GRAMMAR AND TEXTUAL GENRES

Ivan Vale de Sousa¹

RESUMO: Ensinar ou não gramática no contexto escolar tem sido uma das questões debatidas por muitos estudiosos e pesquisadores que se debruçam em compreender o processo de ensino-aprendizagem. Assim, este trabalho objetiva propor uma discussão entre o ensino de gramática e o trabalho com os gêneros textuais, apresentar a importância do uso da ferramenta metodológica Sequência Didática na efetivação das capacidades de linguagem e, por fim, evidenciar a adaptação das propostas no âmbito do ensino e na construção dos saberes discentes. Para isso, utiliza-se das reflexões de Travaglia (2009), Antunes (2014), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), Possenti (2014), entre outros que enriquecem as discussões apresentadas nesta produção estas ponderações contribuam no ensino da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática; gêneros textuais; sequência didática.

ABSTRACT: Teaching or no grammar in the school context has been one of the issues discussed by many scholars and researchers that focus on understanding the teaching-learning process. Thus, this paper aims to propose a discussion between the teaching of grammar and working with genres, presenting the importance of using the methodological tool Sequence Didactic in the effectiveness of language skills and, finally, show the adaptation of proposals under the education and construction of students' knowledge. For this, we use the reflections of Travaglia (2009), Antunes (2014), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), Possenti (2014), among others that enrich the discussions presented in this production, it is expected that the weights contribute in language teaching.

KEYWORDS: Grammar; textual genres; teaching sequence.

1. Considerações iniciais

Modificações estão, ao longo dos anos, sendo percebidas no processo de ensino e aprendizagem da língua. Algumas propostas para a metodologia emanam das reflexões de estudiosos que apontam um direcionamento na abordagem do ensino de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica e, embora, muitos estudos se realizem, ainda assim há um grande impasse entre o ensino gramatical e a abordagem dos gêneros textuais, como se ensinar a língua não dependesse do uso da gramática e dos propósitos sociais inferidos ao trabalho com os gêneros textuais.

As reflexões propostas no presente trabalho encontram-se entre os impasses no ensino gramatical e na abordagem dos gêneros textuais nas práticas escolares, sendo,

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor de Língua Portuguesa na E.M.E.F. Novo Horizonte em Parauapebas, Pará. E-mail: <ivan.valle.de.sousa@gmail.com>.

pois, indispensável a efetivação do ensino de gramática contextualizada com os propósitos sociais e práticos na escolarização dos estudantes, uma vez que mediar o ensino de gêneros textuais é questão necessária e constitutiva no fortalecimento do senso crítico, na formação humanitária e usos da linguagem na educação de sujeitos imersos nas propostas de aprendizagem.

Os pressupostos teóricos aqui enaltecidos transitam entre as áreas seguintes do conhecimento: Ensino de Gramática (TRAVAGLIA, 2009; POSSENTI, 2014; ANTUNES, 2014), Estudo de Gêneros Textuais (BRASIL, 2001; BAKHTIN, 2011), Estudo de Fala e Escrita (MARCUSCHI, 2010), Proposições reflexivas de Sequências Didáticas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; SWIDERSKI, COSTA-HÜBES, 2009; GONÇALVES, FERRAZ, 2014; SOUSA, 2016) e Estudos Semióticos (NASCIMENTO, PEREIRA, 2014), sendo, pois, uma proposta de investigação metodológica e, ao mesmo tempo, propositiva de ensino da língua na concepção de Sequências Didáticas.

Nesse sentido, esta proposta apresenta uma discussão sobre o ensino gramatical na relação com o estudo, produção e circulação dos gêneros textuais à luz da promoção do ensino da língua, além de correlacionar a aprendizagem contextualizada dos estudos gramaticais e de gêneros textuais tendo como ferramenta metodológica a proposição de Sequências Didáticas, de modo que as concepções das propostas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ampliem as habilidades formativas na educação linguística do aluno e na valorização das variações de ensino de Língua Materna.

2. Impasses entre o ensino de gramática e gêneros textuais na Educação Básica

Muito se tem discutido sobre uma pedagogia de trabalho pautada nas questões gramaticais e, conseqüentemente, no ensino dos gêneros textuais no contexto da Educação Básica. Todavia, o que se tem percebido é que boa parte dos docentes compreende que a relação da gramática no âmbito educacional tem perdido significância e, por conseguinte, em muitos casos, o ensino gramatical tem sido um pouco esquecido, como se este não fosse necessário à compreensão de trabalho pedagógico contextualizado na aproximação da abordagem dos gêneros textuais nas práticas escolares.

Considerar, pois, relevante que os ensinamentos de gramática e gêneros textuais são necessários no processo de construção e compreensão por parte dos sujeitos em situação de aprendizagem, em outras palavras, significa dizer que ao desenvolver um trabalho com produção, tem-se a errônea concepção de que o aluno não precisa demonstrar conhecimentos dos aspectos gramaticais. Nessa perspectiva, trabalhar com os gêneros textuais não omite a significância da gramática no processo de ensino-aprendizagem, como também não se justifica a oferta ao educando do texto pelo texto, da exigência interpretativa superficial das hipóteses direcionadas ao texto faz-se preciso, por outro lado, apresentar o texto à luz das particularidades, das razões sociais, das relações com os suportes e do significado global no ensino de Língua Materna.

Com esses propósitos, o ensino de gramática na escola requer uma contextualização que, além da Gramática Normativa sejam possibilitadas aos alunos as variações que a língua sofre, porque a sistematização da língua ocorre por meio das propostas que oportunizem aos falantes adequá-las aos contextos, por isso que entre as funções da escola é também preciso agenciar essas mudanças na discussão de outras

formas de dizer, de expressar o pensamento tanto na modalidade oral quanto na escrita. Há com isso a necessidade de compreender o ensino de gramática correlacionado com o texto como espaço de reflexão e de formas dinâmicas de reorganizar os discursos na promoção dos usos da língua.

Além de tantas questões que têm sido levantadas no contexto de formação na Educação Básica, o ensino de gramática necessita ir além do repasse mecanizado de regras descontextualizadas e do estudo de frases e períodos desconexos que não contribuem de maneira essencial na representatividade da orientação às práticas de ensino nesses pressupostos. Desse modo, a gramática no âmbito escolar, mediante os desafios inerentes à escola na contemporaneidade, continua sendo uma questão necessária, mas que precisa ser revista, revisitada e significada na formação dos falantes da língua.

Começaria dizendo que não há necessidade de ensinar gramática na educação básica, especialmente se isso for compreendido como o é usualmente: definir categorias (sujeito, predicado, etc.) e praticar até aprender, fazendo exercícios, resolvendo problemas, em geral banais e sem relevância. Por outro lado, não é possível haver aulas de português sem que se ensine gramática de alguma forma. (POSSENTI, 2014, p. 6)

São reflexões evidentes que o posicionamento docente diante do trabalho com a gramática é desafiador, pois fazer das questões gramaticais no ensino de língua portuguesa uma ação de troca de saberes implica a valorização do que o falante já entende da língua como processo identitário. Entretanto ensinar gramática pressupõe a realização de um processo de autorreflexão das propostas docentes, bem como da visão ampliada de como e por que utilizá-la nas aulas de língua na sistematização do conhecimento.

Além disso, é necessário não fortalecer o ensino de gramática como proposta de discriminação das variantes perceptíveis na escola, tendo-se o cuidado para não marginalizar o ensino gramatical no contexto da sala de aula nem atribuir o insucesso nas aprendizagens ao papel da gramática. Correlacionar o ensino às necessidades comunicativas dos falantes, orientando-os a adequar a linguagem para determinados contextos implica promover o encontro com a identidade da língua na reflexão e nas propostas de aprendizagens.

É primordialmente necessário se pensar o porquê de estudar a gramática na escola. Ensiná-la de maneira contextualizada é um grande desafio e demonstrar aos estudantes a necessidade de entendê-la como parte viva e necessária da língua pressupõe demonstrar com segurança a relação da gramática com o processo de interação social.

Nesse sentido, repensar com urgência a gramática na efetivação das propostas de aprendizagens estudantis significa partir da ampliação do repertório linguístico, do trabalho de seleção lexical e reflexão inserida no contexto discente, pois partindo desses propósitos, os estudantes terão a chance de galgar a pirâmide social, de usar com segurança a língua e saber adaptá-la aos diferentes contextos em que se encontrem.

O ensino gramatical deve ser visto a partir de dois direcionamentos essenciais. O primeiro deles refere-se ao “conjunto de regras ‘normativas’ (regência, concordância, grafia)”, enquanto o segundo, por sua vez, diz respeito ao “conjunto de descrições, que inclui definições de categorias (verbo, nome; raiz, afixo; sujeito, predicado; oração), e ‘aplicação’ destas categorias a fatos da língua” (POSSENTI, 2014, p. 6, grifos do autor), mostrando-se dinâmico na contextualização das propostas de ensino-aprendizagem da gramática na escola.

Há, com isso, a necessidade contextualizar o ensino de gramática nas práticas de sala de aula. Contextualizá-lo, nessa perspectiva, significa demonstrar com a aprendizagem se efetiva na interação social entre os sujeitos, assim como apresentar situações concretas e comunicativas de interação na qual a abordagem gramatical se mostre indispensável. Assim sendo, o propósito de ensino da gramática não deve ser concebido como proposta dissociada do uso real da língua, pois os nativos, neste caso, os estudantes, precisam não apenas passar pela escola ou pelas aulas de língua portuguesa, é preciso que as intervenções no ensino da língua sejam capazes de tocá-los e de politizar no processo de produção do conhecimento outras possibilidades de repensar os posicionamentos do sujeito como falante da língua a partir das adequações da linguagem nos contextos sociais.

Ensinar gramática na escola é ir além da mera decodificação, da memorização de regras que, muitas vezes, tornam-se incompreensíveis pelo sujeito imerso nos contextos de aprendizagem. Essas regras levam o sujeito a se perceber como falante da língua com a vaga ideia de que realmente não entende o próprio idioma materno e de que a língua portuguesa é difícil de ser aprendida, usada, explicada e entendida.

Propor o ensino de gramática nas práticas sistematizadas de ensino no contexto básico implica possibilitar a reflexão no conhecimento da língua, na ação de se compreender diante dos propósitos sociais que a aprendizagem gramatical assume na formação do sujeito e nas práticas escolares. Diante disso, é preciso que os estudantes, na condição de nativos de seu próprio idioma, sejam capazes de autoanalisarem-se e de refletirem sobre a importância da gramática na produção de outros discursos, que não sejam apenas meros repetidores de discursos já produzidos, mas que a partir destes, projetem e reinventem os próprios propósitos sociocomunicativos.

O ensino de gramática no âmbito escolar requer a prática de olhares múltiplos, como: ensinar a refletir com base nos recursos que regem nosso idioma, apresentar as variantes culturais e sociais entre outras questões que podem ser destacadas na pedagogia da sala de aula. Conhecer pressupõe refletir e praticar as formas em que podem ser ampliados os muitos discursos recepcionados e construídos na escola, uma vez que é na efervescência da cotidianidade educacional que a abordagem gramatical se caracteriza e contextualiza os propósitos sociocomunicativos de ensiná-la. Assim, compreende-se que gramática contextualizada é a “gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 47).

É consenso que, ao ensinar gramática, tem-se o objetivo de que os estudantes dominem situações reais de uso da língua, para, assim, terem competência comunicativa e interativa das questões inerentes ao ensino de língua. Nesse propósito, o ensino se estende para além das dependências da instituição e assume um caráter de pluralidade no entendimento das normas que regem o nosso idioma.

O ensino de gramática nas práticas escolares, sobretudo, no contexto da Educação Básica não pode ser deixado de lado, como também não se pode atribuir todas as vantagens ao texto, mas correlacionar ambas as formas de abordagem, pois o que se tem percebido é que muitos alunos estão saindo das etapas de base sem conhecimentos básicos das características do ensino gramatical com propósitos definidos. É preciso que se ensine de certo modo o porquê de determinadas variantes serem mais privilegiadas que outras e quais os contextos em que são aceitáveis, assim como o ensino com os gêneros textuais atinge os propósitos na compreensão dos estudantes em saber a quem

são endereçadas as produções e que o professor não representa o único interlocutor na efetivação do ensino que estude a língua a partir de suas particularidades.

Contextualizar o ensino é muito mais que oferecer uma coletânea de textos e solicitar aos estudantes que a leiam e respondam questões de interpretação de modo superficial. Contextualizar é ir além da decodificação, e compreender os sentidos, realizar inferências às colocações sociais por isso, contextualizar é ensinar gramática e gêneros textuais de maneira dialógica na Educação Básica a partir da valorização das metodologias e da ampliação das concepções de texto e gramática do professor.

De tal modo, o ensino gramatical e a abordagem de gêneros textuais estão a serviço dos seus interlocutores, visto que os sujeitos em situação de aprendizagem capazes de entender como devem ser formulados os discursos e de inferir aos saberes construídos, características próprias de quem os produz, visto que

cada língua é um retrato do mundo, tomado de um ponto de vista diferente, e que revela algo não tanto sobre o próprio mundo, mas sobre a mente do ser humano. Cada língua ilustra uma das infinitas maneiras que o homem pode encontrar de entender a realidade. (PERINI, 2006, p. 52).

Há, com isso, diferentes formas de ensinar gramática e de contextualizá-la. Assim, cumprindo a função didática e reflexiva deste trabalho, são utilizadas algumas concepções referentes ao ensino gramatical no contexto escolar, conforme destacadas no quadro-síntese seguinte, em que são elucidadas quatro abordagens que o professor pode se utilizar com a finalidade de contextualizar o ensino de gramática.

Quadro 01 - PROPOSTAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

TIPO DE GRAMÁTICA	DEFINIÇÃO
Gramática de Uso	É não consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. No ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, dos mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua.
Gramática Reflexiva	A gramática reflexiva não é só um trabalho de reflexão sobre o que o aluno já domina, mas também um trabalho sobre recursos linguísticos que ele ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades linguísticas, realizando assim um ensino produtivo e não apenas descrição.
Gramática Teórica	É uma gramática explícita, é uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida segundo as teorias e modelos da ciência linguística para esse fim.
Gramática Normativa	Os critérios de bom uso no sentido de adequação à situação de interação comunicativa não são muito levados em conta. Tais normas são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores, e, portanto, ignoram as características próprias da língua oral. Além disso, ignorando e depreciando outras variedades da língua com base em fatores não estritamente linguísticos, criam-se preconceitos de toda espécie, por basear-se em parâmetros muitas vezes equivocados, tais como: purismo e vernaculidade, classe social de prestígio (econômico, cultural, político), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e história (tradição).

Fonte: Travaglia, 2009.

Mediante as considerações, o ensino de gramática na escola se efetiva a partir das diferentes reflexões relacionadas à abordagem gramatical. Com isso, não se pretende fazer um embate entre o processo de ensino e aprendizagem baseado na gramática por si mesma, isto é, na supremacia de regras isoladas, entre a utilização do texto com a finalidade de interpretações superficiais, sem levar em consideração os contextos que subjazem a sua produção.

Nesse sentido, é por meio da revisão de uma produção textual que há a possibilidade de propor reflexões no contexto da sala de aula, utilizando-se dos próprios discursos discentes com a finalidade de propor discussões que coloque os autores no destaque do fazer pedagógico e correlacione texto e gramática, bem como compreender que determinados vocábulos e construções podem inferir outros sentidos ao texto efetivado.

Assim, o ensino de gramática não parte de uma proposta de metalinguagem, mas considera os elementos que compõem o nosso idioma, pois quando o ensino gramatical se volta apenas à abordagem de formas fossilizadas, em nada contribui com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e com a ampliação dos discursos que, entre outras capacidades, inferem que a reflexão dos porquês a determinados contextos é aceitável em algumas construções ou não.

Ensinar Língua Materna na perspectiva de uma gramática capaz de propor reflexões é compreender que há a necessidade de considerar o plano global e, ao mesmo tempo, particularizado da intervenção docente, já que o ensino, nesse sentido, parte de um entendimento preciso, que a elaboração das metodologias empregadas e que cumpre a função de demonstrar como a língua em uma perspectiva sociocomunicativa se adapta aos suportes, aos contextos, aos interlocutores, aos propósitos sociais, além de permitir aos sujeitos entenderem que a “língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade” (ANTUNES, 2007, p. 22).

O ensino de gramática na escola não desmerece o trabalho com a abordagem dos gêneros textuais ou vice-versa, porém se complementa na formação e no desenvolvimento das habilidades de linguagem. Assim sendo, com a finalidade didática e reflexiva pretendida neste trabalho, no quadro seguinte, algumas diferenças na vertente do ensino de gramática e de língua portuguesa são apresentadas, tomando-se os contextos de circulação e de uso da língua.

Quadro 02 - A LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUA(GEM), GRAMÁTICA, METODOLOGIA E EXEMPLOS PRÁTICOS

Fonte	Concepção de língua(gem)	Concepção de gramática	Metodologia e prática	Exemplos
Parâmetros Curriculares Nacionais	Perspectiva sociointeracionista de linguagem	Gramática descritiva	Saber linguístico do aluno como ponto de partida para o trabalho docente	Comparar os níveis semânticos, morfológicos e sintáticos de diferentes variedades linguísticas de diferentes línguas.
	Língua(gem) como	Gramática	Exposição a	Comparar diferentes variedades da mesma construção, alterações numa oração e

Possenti	forma de interação	internalizada	extenso e variado panorama de dados	analisando os resultados, em função de distintos contextos e situações extralinguísticas.
Neves	Língua(gem) como instrumento e forma de interação	Gramática sob perspectiva funcional	Promover experiências para o aluno desenvolver domínio linguístico capaz de garantir a produção de textos adequados a diferentes situações	Analisar os elementos gramaticais e suas funções dentro do texto
Vieira e Brandão	Língua(gem) como instrumento de comunicação	Gramática internalizada e descritiva	Metodologia fundamentada em bases científicas considerando a dinâmica da língua e a adaptação das estratégias no nível pedagógico	Levar o aluno a reconhecer a variação inerente à língua; domínio das várias modalidades de uso e modalidade culta.

Fonte: Silva; Pilati; Dias, 2010, p. 984.

A revisão dos próprios textos é uma prática que boa parte dos estudantes não faz. Às vezes, eles produzem simplesmente para cumprir um programa estabelecido pelo professor ou pelo programa de planejamento estabelecido pelas instituições escolares, que em muitos casos, exige uma descrição minuciosa do fazer docente, como se a prática não fosse considerada, pois são as situações de sala de aula que atribuem ao planejamento a flexibilidade no fazer pedagógico.

Assim, compartilhar e discutir o melhoramento do texto e apresentar aos estudantes os porquês disso traz uma fruição no trabalho contextualizado, pois, a partir do momento em que refletem sobre o uso real da língua, sobre o ensino gramatical e, conseqüentemente, sobre a abordagem dos gêneros textuais, isso lhes mostra a funcionalidade de repensar as razões de suas produções, bem como a apresentação e as possibilidades de melhorar os sentidos que lhes são atribuídos.

Assim, penso que se deve ensinar gramática cotidianamente, comentando e revisando construções, oferecendo alternativas de construção. Revisar é o mesmo que corrigir em certo sentido, mas implica outro espírito, já que o 'erro' é normal. Se escritores têm seus textos revisados por profissionais, por que não dar esse tratamento aos textos dos alunos? Mas essa preferência não implica que não se devam analisar aspectos estruturais da língua. (POSSENTI, 2014, p. 6)

Diante disso, o trabalho com a revisão do texto de autoria discente e, em alguns casos, pelo próprio texto permite ao professor ampliar as discussões na perspectiva do processo de retextualização das oportunas produções. O estudo da língua, nesse sentido, tendo por base o ensino dos gêneros pressupõe que haja um trabalho conjunto e, ao mesmo tempo, compartilhado com as normas que regem a língua portuguesa.

O ensino de gramática vai além de um processo mecanizado de regras fossilizadas e descontextualizadas com os propósitos sociocomunicativos e com práticas sociais, porque não basta apenas criticar, ou querer encontrar os culpados e colocá-los no banco dos réus é preciso buscar meios e formas para amenizar verdadeiramente o

aprender estudantil, fugindo da maquiagem de resultados numéricos, como tem ocorrido. O sujeito é mais importante que uma escala ascendente de resultados, até porque os estudantes de agora serão os profissionais do amanhã.

A crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocou de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais, como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado. (FARACO; CASTRO, 2000 apud CAMPOS, 2012, p. 9)

Entretanto não basta apenas atribuir severas críticas ao ensino de gramática no contexto escolar, é preciso na prática, correlacionar as teorias na abordagem desses aspectos que tanto têm sido colocados no banco da marginalização, como se todos os impropérios realizados e atribuídos ao ensino fossem resquícios do ensino gramatical. Há, nesse sentido, um olhar criterioso do que de fato se entende por gramática e das concepções que subsidiam o trabalho docente.

Assim, retextualizar o ensino significa ir além do que está presente no texto, implica instrumentalizar os alunos de outras oportunidades de revisitarem e enxergarem o texto como processo de reconstrução do pensamento. A retextualização propõe, pois, rever outros significados dentro do texto e com o qual a produção se intertextualiza no sentido que é atribuído ao gênero textual, além de permitir, ainda, inferir sentidos outros à escrita de maneira que ela se torne mais clara e compreensível com a prioridade de repensar nos interlocutores a que a produção se destina.

É necessário compreender o sentido global do texto sem perder as particularidades que compõem os pressupostos, os subentendidos e as inferências que este inter-relaciona com outros. A retextualização, nessa vertente, considera, além disso, as questões de interação, os propósitos sociais e, por conseguinte, o processo interativo entre a oralidade e a escrita.

Nessa lógica, o desenvolvimento de atividades na perspectiva da retextualização não é uma tarefa fácil, mas exige o acionamento de reflexões e de conhecimentos além dos que estão presentes no texto. Logo, essa atividade de revisitação ao texto, tem a finalidade de atribuir outro olhar a ele, o que está além de copiar ou de recopiar, por isso, o trabalho na perspectiva da retextualização não deve ser entendido como ação mecanizada, mas como,

[...] passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de retextualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos na relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 46)

O ponto de partida para o trabalho com os gêneros textuais desponta a partir do momento em que os propósitos sociais são estabelecidos para a efetivação da prática pedagógica. Conhecer diversos textos e, consequentemente, ter domínio da produção tem sido uma das grandes provocações rebuscadas pela escola, visto que, o estudante

precisa ampliar seus discursos e, para isso se utilizará, inicialmente, das inferências oferecidas pelo professor.

Trabalhar com os gêneros textuais requer a reativação das capacidades discursivas e comunicativas, bem como das habilidades de leitura e escrita no fazer discente. Por isso, a visão docente acerca desse desafio se amplia e oferece outras possibilidades de conhecimento, de textualizar e retextualizar o texto e seus elementos contextuais que subjazem à construção de um segundo ou de outro texto.

A retextualização constitui-se em revisar, sobremaneira, o texto e enxergá-lo a partir de possibilidades que permitem aos sujeitos em situação de aprendizagem se autoavaliarem e encontrarem os pontos norteadores da discussão que os projetem para além do texto. Diante disso, as considerações de Bakhtin (2011) agregam a este trabalho boas reflexões, uma vez que o autor divide os gêneros textuais em dois grupos: os *primários* e os *secundários*.

A diferença entre gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada à natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redonda fatalmente na vulgarização de todo o problema (o behaviorismo linguístico é o grau extremado de tal vulgarização). (BAKHTIN, 2011, p. 264)

Os gêneros primários também classificados como simples e os secundários como complexos, permitem que o professor vá, aos poucos, apresentando no contexto de suas práticas os gêneros primários e, por conseguinte, os secundários, de modo que possa permitir aos educandos perceberem o grau de compreensão dos textos que analisar, produzir, expressar-se e propor uma interação entre a oralidade e a escrita.

Na concepção de Bakhtin e das circunstâncias de conversação espontâneas, isto é, conversações não sofisticadas de que os gêneros textuais primários, simples, provêm essas situações ocorrem, por exemplo, tanto nos enunciados produzidos na cotidianidade, como nos diálogos com amigos, família e, na escrita, por meio de bilhetes, diários íntimos, cartas, etc. Já os secundários, complexos, surgem nas condições mais complexas, isto é, ordenadas, sobretudo, pela escrita, sendo, pois, uma forma mais sofisticada da linguagem.

É possível desenvolver um trabalho no contexto escolar tanto com a gramática quanto com o ensino dos gêneros textuais. Isso assegura que há a necessidade de correlacionar esses dois campos, pois ambos têm como foco primordial o ensino da língua e de suas razões sociais. Diante disso, o ensino de língua portuguesa não se faz sem a abordagem da gramática, tampouco sem a ação dos gêneros textuais para que tais relações dialoguem no mesmo processo de efetivação do conhecimento.

O ensino de língua parte da contextualização na qual os locutores e os interlocutores estão inseridos, visto que contextualizá-lo permite demonstrar a grandeza no direcionamento e nas adaptações das práticas de aprendizagens. Uma das maneiras de desenvolver a prática no ensino da língua está no principal desafio que não é apenas o de ensinar, mas, de fazer aprender. Assim, a utilização da ferramenta Sequência Didática pode ser uma oportunidade flexível de envolver todos os sujeitos imersos nas ações de aprendizagem e na compreensão da língua.

3. Sequências Didáticas como ferramentas metodológicas no ensino de língua

A eficácia do ensino de língua portuguesa no contexto escolar depende não somente dos conhecimentos dos professores e de suas capacidades de adaptar as propostas estabelecidas pelas Secretarias de Educação, mas, principalmente, da possibilidade de fazer com que os docentes entendam que o social, isto é, a realidade vivenciada pelos estudantes interfere negativa ou positivamente no processo de ensino e aprendizagem e que o sucesso ou não de uma prática efetivada na reflexão dependerá também desses fatores.

Assim, uma das ferramentas que pode auxiliar no trabalho com a linguagem é o ensino intermediado por Sequência Didática (SD), por apresentar o conhecimento de forma gradual e, além disso, pela participação e o envolvimento de todos. Por meio dela, há a possibilidade de o professor trabalhar com as capacidades de linguagem: ação, reflexão, ação, além de correlacionar o ensino de gramática e, ao mesmo tempo, potencializar o conhecimento e a produção de determinados gêneros textuais.

Nessa concepção, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem a realização de uma Sequência Didática no contexto da educação de Genebra que nos últimos anos, vem sendo utilizada no âmbito da educação brasileira por boa parte dos educadores. O trabalho mediado por uma SD constitui-se de algumas etapas necessárias que possibilitam ao professor reorganizar as intervenções pedagógicas considerando o nível de aprendizagem da turma e repensar os direcionamentos que se pretendem utilizar na efetivação da metodologia.

Na concepção dos autores genebrinos, a realização da Sequência Didática perpassa algumas etapas, a saber: *apresentação da situação*, *produção inicial*, realização dos *módulos* e *produção final*. O esquema abaixo ilustra perfeitamente as fases da SD na concepção do grupo de Genebra, o que compete ao professor organizar e ampliar os módulos de acordo com a realidade e a necessidade da turma.

Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2014, p. 82.

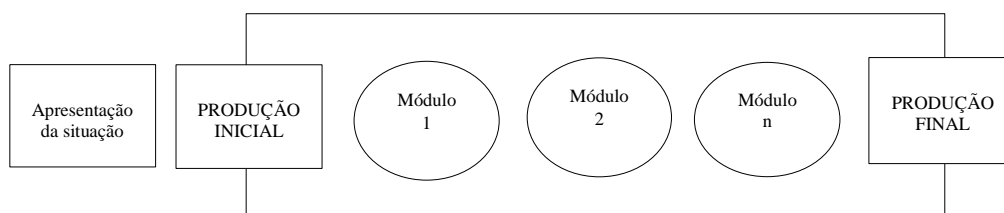


Figura 01 - ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na realização de uma Sequência Didática há a necessidade de *apresentação da situação* que se pretende estudar, isto é, o contato com gênero em seguida, os estudantes debruçar-se-ão sobre a *primeira produção*, visto que é a partir dela que os *módulos* serão pensados para a efetivação da metodologia. No que se refere aos módulos, isso depende do nível de compreensão da turma, bem como do planejamento flexível por parte do professor que durante a aplicabilidade da proposta vai, aos poucos sendo ampliados, de modo a permitir a participação e a aprendizagem de todos. Ainda em relação aos módulos, estes culminarão na realização e no aprimoramento da *produção inicial* projetada na *etapa final* da intervenção.

As dificuldades discentes, nessa perspectiva, são observadas desde a produção inicial à efetivação dos módulos com os quais se objetivam trabalhar. Durante toda a realização da SD, o professor assume o posicionamento de orientador das aprendizagens, aponta caminhos, reorganiza, planeja e readapta algumas situações almejando o envolvimento de todos na vertente de uma aprendizagem inclusiva. Além disso, outra questão que merece ser pontuada é referente ao tempo de realização da proposta, porque o principal objetivo da SD está na participação e na aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos nas situações de produção do conhecimento.

Desenvolver um trabalho no ensino da língua mediado por SD não é uma tarefa fácil, tampouco poderá ser entendido como um processo mecanizado, antes, deve ser visto como proposta que se amplia e, ao mesmo tempo, faz *links* com outras questões necessárias no estudo da linguagem, o que necessita, ainda, de uma visão ampla por parte do professor para que possa direcionar os educandos em situações reais de aprendizagem. Faz-se necessário também que o professor ouse e amplie as habilidades de linguagem, partindo tríade das capacidades linguísticas na educação aluno.

A **capacidade de ação** se constitui pela habilidade do sujeito com construir conhecimentos e/ou representações sobre o contexto de produção de um texto, o que pode contribuir para seu reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação. Já a **capacidade discursiva** se constitui pela habilidade do sujeito em mobilizar conhecimentos e/ou representações que ele constrói sobre a organização do conteúdo em um texto e sua apresentação. Finalmente, a **capacidade linguístico-discursiva** se constitui pela habilidade do sujeito em construir conhecimentos e/ou representações sobre operações e os recursos de linguagem necessários para a produção ou compreensão de um texto. (NASCIMENTO; PEREIRA, 2014, p. 104, grifos nossos)

As capacidades de linguagens que são destinadas ao desenvolvimento de estudo de gêneros textuais a partir da SD constituem-se como competências esperadas por parte do estudante inserido em uma situação de comunicação, reflexão e, por conseguinte, de interação com a linguagem, pois, como já fora pontuado anteriormente, o principal desafio não é o de ensinar, mas, sobremaneira, o de fazer aprender, o que necessita da compreensão de quais mecanismos podem ser utilizados para atingir as finalidades no ensino.

Na efetivação de uma Sequência Didática é importante que o proponente saiba diversificá-la e, nesse sentido, dar lugar para estudar as questões linguísticas, gramaticais, ortográficas, de linguagem além de, principalmente, permitir que os envolvidos tenham a chance de refletir e perceber o processo de modo gradual no aprimoramento de suas aprendizagens. É por isso que o procedimento da SD é compreendido como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

A partir da proposta do grupo de pesquisadores de Genebra, algumas adaptações referentes à elaboração de uma Sequência Didática começam a ser pensadas e refletidas no contexto da educação brasileira, pois algumas questões carecem de ser refletidas como é o caso dos fatores socioculturais, visto que estes interferem, sobremaneira, no processo de ensino-aprendizagem. No que se refere ao trabalho com SD como ferramenta no ensino dos gêneros textuais, uma das propostas deste trabalho é compreendê-la ainda como “conjunto de sequências de atividades progressivas,

planificadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 133).

Por ser um conjunto sistematizado de atividades e intervenções as Sequências Didáticas assumem a característica inclusiva, ao passo que permite a efetivação de outros discursos que revisitam as mazelas e as questões que ficaram obscuras no processo de aprendizagem discente. Assim, algumas questões no trabalho com os gêneros textuais a partir da SD são elencadas a seguir.

A SD permitiria um **trabalho global e integrado**. Na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os **conteúdos de ensino fixados** pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicas. Ela contemplaria a necessidade de se trabalhar com **atividades e suportes de exercícios variados**. Ela permitiria integrar as **atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua**, de acordo com um calendário pré-fixado. Ela facilitaria a **construção de programas** em continuidade uns com os outros. Ela propiciaria a **motivação dos alunos**, uma vez que permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 133, grifos nossos)

O trabalho com SD possibilita à prática docente desenvolver discussões no campo no ensino da língua, perceber o texto como parte de seus interlocutores, o que necessita de todos os elementos no fortalecimento dos discursos que são vistos na perspectiva da modalidade escrita e da oralidade no contexto da sala de aula.

Adaptar uma SD não é uma questão de modismo, mas uma necessidade de ir ao encontro da proposta do processo ensino-aprendizagem, visto que assim como as intervenções e as metodologias são dinâmicas, a compreensão de repensar os subsídios na ampliação de saberes também deve ser. Nesse sentido, este trabalho traz, a seguir, uma adaptação de Sequência Didática realizada por apresentada Costa-Hübes (2008) em uma proposta interacionista.

Fonte: Swiderski; Costa-Hübes, 2008, p. 702.

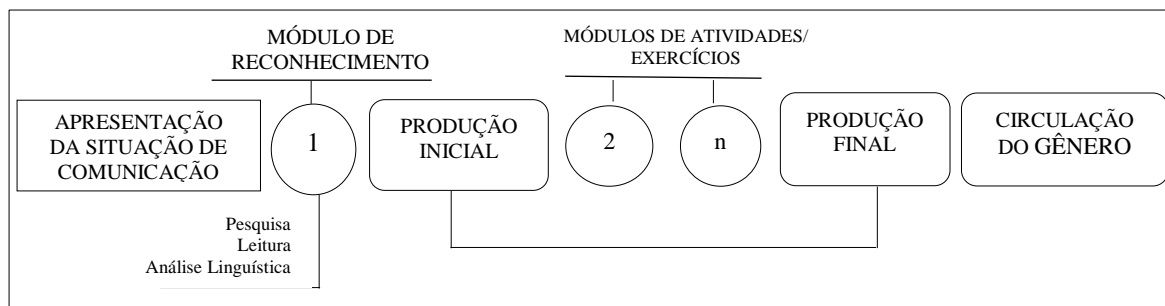


Figura 02 - ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA ADAPTADA POR COSTA-HÜBES

Em relação à adaptação da Sequência Didática é importante considerar que as autoras, após a *apresentação da situação* antecipam um módulo denominado de *reconhecimento* e, somente a partir deste, é exigida a *produção inicial*, seguida dos *módulos de atividade*, contudo, ao propor tal façanha, a SD não se encerra com a realização da *produção final* e sim com o que as autoras denominam de *circulação do gênero*.

Adaptar uma proposta metodológica pressupõe o conhecimento teórico e, ao mesmo tempo, dialógico com a prática, principalmente, quando se pretende trabalhar com as capacidades de linguagem. A adaptação, nesse sentido, mantém as expectativas de aprendizagem e as projeta de modo que a efetivação interventiva encontre as necessidades de aprendizagem dos sujeitos envolvidos nas situações de comunicação da linguagem e dos propósitos sociocomunicativos.

Ao adaptar a SD, acrescentando ao final a *circulação do gênero*, as autoras propõem a concretização do modo da linguagem em uma visão sociointeracionista, pois o que se espera com isso é que haja um compartilhamento do texto produzido por meio da metodologia com os interlocutores e assegure-se a necessidade de efetivação dos propósitos reais de usos da língua.

Numa SD, o professor conduz o trabalho de tal forma que permite ao aluno reconhecer e aplicar no seu próprio texto os principais elementos estáveis de um gênero textual. De caráter modular, as SD, geralmente, iniciam por uma produção de texto, cuja função e objetivo são diagnosticar as capacidades de linguagem já adquiridas pelos alunos em relação ao gênero em estudo. Nos módulos seguintes são desenvolvidas atividades que visem ao aprimoramento de “o que o aluno já sabe” e à apropriação dos elementos estáveis do gênero. A penúltima fase de uma SD consiste na reescrita do texto. (GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p. 73, grifos dos autores)

Vale ressaltar que o trabalho com SD não se constitui como tarefa fácil de ser realizada, porém os desafios inerentes à prática por meio da sistematização do conhecimento necessitam de que o professor amplie o seu olhar sobre o que realmente cada discente sabe e consegue produzir, sobre o que se pretende possibilitar com a proposta. O ensino de língua portuguesa a partir da Sequência Didática garimpa entre as dificuldades discentes a mais sincera revelação entre a apropriação das capacidades de linguagem no contexto escolar como os sujeitos entendem, enxergam e produzem seus discursos de maneira escrita.

Diante da Sequência Didática apresentada pelo grupo de Genebra e da adaptação e apresentação de Swiderski e Costa-Hübes (2008), o professor, principal agente mediador das aprendizagens, ousa em adaptar esse conjunto sistematizado de atividades escolares ao contexto da sala de aula, porque mais que ninguém conhece as necessidades as quais os alunos precisam aprender tanto de maneira escrita quanto no desenvolvimento da oralidade.

A partir do trabalho sistematizado com a utilização da Sequência Didática a relação entre o ensino de gramática e os gêneros textuais se amplia no processo de ensino-aprendizagem, visto que há, continuamente, a possibilidade de reorganizar as intervenções capazes de objetivar a participação autônoma dos sujeitos envolvidos. A mediatização das práticas de língua portuguesa com base na realização de uma SD caracteriza o ensino como inclusivo, pois nem todas as intervenções que ocorrem nos interiores das salas de aula podem ser chamadas de propostas inclusivas. Assim, o ensino de gramática e de gêneros parte da ideia que,

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só conhecer as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 24)

Na perspectiva metodológica e pedagógica de trabalho no estudo de gramática correlacionado com o ensino de gêneros textuais no âmbito das aprendizagens na Educação Básica e por conhecer a realidade dos sujeitos imersos nas situações de produção do conhecimento proponho, a seguir, uma Sequência Didática adaptada e ampliada que justifica a minha atuação como docente do ensino básico e correlaciona a teoria com a prática das aprendizagens.

A realização de uma Sequência Didática investiga as etapas de conhecimento e propõe a produção de saberes pela sua função progressiva nas propostas, partindo das finalidades de contribuir com os propósitos de valorização dos conhecimentos internalizados, da relação de suportes inferida aos gêneros, da circulação do texto inserida em um processo reflexivo de retextualização dos discursos discentes.

Além disso, por meio dessa ferramenta didática, é possível articular e desenvolver um trabalho priorizando aqueles gêneros que os alunos têm mais dificuldades para dominar ou aqueles que são pouco escolarizados, mas que são importantes para desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes. Com isso, os educandos poderão produzir textos orais ou escritos com mais propriedade e adequação em contextos variados de práticas de linguagem. (LIMA; SOUSA, 2016, p. 174)

Toda proposta de ensino-aprendizagem mediatizada pela pedagogia da Sequência Didática como modelo didático de gêneros pressupõe a elaboração de um processo que tome a avaliação formativa em uma perspectiva flexível das práticas de ensino às necessidades dos sujeitos. Dessa forma, a adaptação proposta a seguir não desconsidera a importância das Sequências Didáticas apresentadas anteriormente neste trabalho, mas cumpre a função de diversificar as práticas de ensino da linguagem, considerando as necessidades latentes dos estudantes da Educação Básica de entender como a produção dos gêneros textuais se efetiva nas práticas sociais.

Fonte: Sousa, 2016, p. 290.

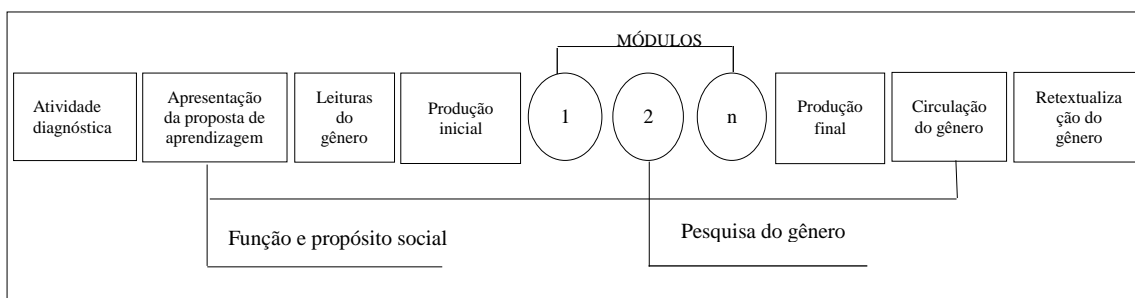


Figura 03 - ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE APRENDIZAGEM

Este modelo de Sequência Didática pode ser assim explicado com base em minha experiência de prática de sala de aula e de estudo com a linguagem: na *atividade diagnóstica* o professor tem a chance de conhecer o nível de compreensão dos estudantes, principalmente daqueles que apresentam maior dificuldade no diálogo com o gênero que se queira destacar no contexto das aprendizagens; em seguida, é apresentada aos sujeitos a *situação de aprendizagem*, ou seja, o que aprenderão com o desenvolvimento da metodologia e o propósito social; posteriormente, o professor possibilita a prática de *leitura sobre o gênero escolhido* e, ao mesmo tempo, realiza algumas inferências que leve os estudantes a compreenderem as diferenças e as características que são atribuídas aos textos. Assim, com o desenvolvimento da SD, o professor solicita dos estudantes uma *produção principiante* com base nas discussões que foram realizadas anteriormente e, a partir desta, inicia o planejamento dos *módulos*.

É importante que haja possibilidade de pesquisa do gênero, bem como esclarecimentos referentes ao meio em que circulam, a que tipos de interlocutores se endereçam os discursos, como também qual o tipo de linguagem deve ser empregada. Após a realização dos módulos, das discussões, das pesquisas e reflexões há a solicitação do produto final, isto é, da produção final, uma forma de ampliar as construções que foram sendo realizadas na efetivação da SD. Em seguida, o professor, sugere os suportes em que as produções podem e devem ser vinculadas, tendo-se em mente que tipo de público se pretende atingir, além de apresentar os propósitos sociocomunicativos da intervenção.

Sabemos que um texto pode ser escrito e reescrito de diversas formas, por isso a última etapa da SD, segundo Sousa (2016) é a *retextualização do gênero* que permite aos sujeitos imersos nas situações de aprendizagem revisitarem o texto e ampliarem os discursos inseridos nas produções. Depois de o texto ter circulado nas esferas sociais e atingido seus interlocutores, o professor planeja e propõe como a ampliação das reflexões instrumentalizam os agentes nesse processo de lapidarem os discursos empregados, porque todo texto pode ser refeito e enriquecido.

Tais propostas permitem que todos tenham as mesmas possibilidades de se desenvolverem considerando o que o aluno já sabe e, posteriormente, o que cada um precisa aprender. Assim, desde as atividades que objetivam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, as propostas metodológicas permitem aos estudantes o contato com os usos reais da linguagem.

Ainda que se considere que, no espaço escolar, muitas vezes as atividades de produção de textos – orais ou escritos – destinam-se a possibilitar que os alunos desenvolvam melhor competência para a recepção, a discrepância

entre as indicações de gêneros apresentadas para a prática de escuta e leitura e para a de produção procura levar em conta os usos sociais mais frequentes dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados, pode-se dizer que as pessoas leem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam. (BRASIL, 2001, p. 53)

Considera-se importante que o professor se disponha a possibilitar todos os mecanismos que visem fortalecer as aprendizagens nessa perspectiva, o ensino de gramática ultrapassará o mero repasse de regras descontextualizadas com a realidade e efetivará o propósito social que as práticas escolares se propõem a atingir. Por isso, é possível sim correlacionar o ensino gramatical com a abordagem dos gêneros textuais, pois um dependerá do outro e as Sequências Didáticas, nesse sentido, podem ser “planificadas conforme as necessidades particulares de uma turma, favorecendo o aprendizado e contribuindo para que a escola cumpra seu papel social que é a formação integral e cidadã dos educandos” (GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p. 95).

Mas como propor o ensino de gramática e de gêneros textuais por meio das Sequências Didáticas? O ideal seria que o professor enxergasse a gramática não como um compêndio do bem escrever ou do bem falar, os gêneros textuais como pretextos no trabalho descontextualizado de regras gramaticais ou retirasse partes do texto e analisá-las separadamente. A questão, aqui, não é dividir o texto, mas enxergá-lo no plano global, de contextos de produção, das razões epistêmicas e filosófico-metodológicas. Assim sendo, uma das propostas de ensino gramatical com os gêneros textuais que proponho é a seguinte:

- Enxergar a gramática e os gêneros textuais como proposta de trabalho, objeto de estudo, elaborando projetos e planos de produção identitária.
- Compreender em que níveis de linguagens os estudantes se encontram e planejar estratégias que os coloque como agentes participantes no processo.
- Saber que há uma dinâmica no ensino de língua portuguesa, que ensiná-la não é privilegiar regras nem analisar superficialmente partes do texto.
- Entender que cada classe gramatical mantém relação com um contexto social de produção, como as partes de um texto que dialogam entre si.
- Saber que existe um processo dinâmico pelo qual a língua perpassa e como essa dinâmica está inserida nos textos e nas variantes da língua.
- Propor um trabalho conjunto entre os gêneros textuais e as peculiaridades morfológicas, sintáticas, fonéticas, semânticas, estilísticas e ortográficas da gramática.
- Partir da comunicação como base para a realização dos propósitos na sociedade de toda língua tem sua gramática e ela se insere no texto.

Diante disso, o processo de ensino-aprendizagem enfocando o desenvolvimento das capacidades de linguagem permitirá que os alunos reflitam em situações reais de comunicação e interação a partir das intervenções docentes e aproximem as possibilidades de construção do conhecimento a partir de um trabalho dialógico com o envolvimento compartilhado dos saberes dos educandos, ao mesmo tempo em que os ensinamentos gramaticais e de gêneros textuais são entendidos como pressupostos que se inter-relacionam na efetivação das práticas de linguagem.

4. Considerações finais

O ensino gramatical é uma questão de necessidade no ambiente escolar desde que esteja associado ao processo de ensino e aprendizagem de modo contextualizado. É preciso que a gramática deixe de ocupar o lugar de marginalização na aprendizagem discente e seja ensinada de maneira funcional, pois não haverá o ensino de língua portuguesa sem tocarmos nas questões subjacentes à gramática.

É preciso, ainda, correlacionar o ensino gramatical com a prática dos gêneros textuais, visto que estes são modelos sociais de interação entre os falantes de uma mesma língua e que a gramática agrega valores necessários ao fazer pedagógico, por isso é fundamental a compreensão do ensino de língua portuguesa a partir de uma visão dialógica e, ao mesmo tempo, dinâmica nas maneiras de trabalhar com todos os aspectos inerentes à língua que, segundo este trabalho, podem ser efetivados por meio da metodologia prática das Sequências Didáticas.

A proposta apresentada pelo grupo de Genebra e adaptada por Costa-Hübes (2008) permite que o processo de ensino e aprendizagem possa ser visto de diferentes vertentes aos mais diversos contextos nos quais os estudantes, apresentando-lhes os porquês de estudar a gramática nas interações sociais com o trabalho também dos gêneros textuais, assim, caracterizando as situações sociocomunicativas no ensino da língua. Além disso, uma terceira adaptação de SD, apresentada e refletida por Sousa (2016), que a partir da realidade da sala de aula foi proposta de maneira a contribuir com as habilidades de linguagem no contexto brasileiro do ensino básico.

Dessa forma, espera-se os apontamentos apresentados ao longo deste trabalho tenham sido capazes de permitir a reflexão sobre uso real da linguagem, no ensino de gramática e no processo de produção do conhecimento de sujeitos em situações de aprendizagem, ultrapassando as formas fossilizadas e realizando-se na dinâmica da contextualização de estudo com as especificidades do texto, já que gramática e gêneros textuais em discursos dissonantes, mas se complementam no ensino da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas, sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CAMPOS, Elenice. Reflexões sobre o ensino de gramática. In: *I Encontro sobre gramática: saberes e fazeres*. Fortaleza – CE, 2012. Disponível em: <https://issuu.com/gemd2/docs/anais_i_encontro_sobre_gramatica> Acesso em 15 jun. 2016.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane;

- CORDEIRO, Glaís Sales (Org. Trad.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (Orgs.). *Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- LIMA, Paulo da Silva; SOUSA, Ivan Vale de. Produção de artigo de opinião em sequência didática. In: SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria. (Orgs.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10^a ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes; PEREIRA, Liliane. Mediação: instrumentos semióticos para aprendizagens e desenvolvimento. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (Orgs.). *Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- PERINI, Mário Alberto. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- POSSENTI, Sírio. Ensino da língua. In: *Presença Pedagógica*, v. 20, nº 120, nov. /dez. Belo Horizonte – MG, Editora Dimensão, 2014.
- SILVA, Kleber Aparecido da; PILATI, Eloisa; DIAS, Juliana de Freitas. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a08v10n4>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- SOUSA, Ivan Vale de. Pesquisa-ação e Sequências Didáticas na Educação Básica: metodologias no ensino da linguagem. In: *Anais do V Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia*. Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras. UFPA, 2016. Disponível em: <<http://www.ciella.com.br>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Pesquisa-ação voltada a práticas de leitura: uma proposta de trabalho com gêneros textuais sob a metodologia da sequência didática. In: *Anais do XI Jornada de Estudos Linguísticos e Literários*. Marechal Cândido Rondon, 2008. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/13jell/arquivos/ANAIS11JELL_1301.pdf>. Acesso em 20 out. 2017.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14^a ed. – São Paulo: Cortez, 2009.